

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA E O PREPARO  
PARA O EXERCÍCIO DO  
LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE  
AULA EM PROL DE PRÁTICAS  
SOCIAIS: UM OLHAR ACERCA DE  
RAÇA/ETNIA**

FERREIRA, Aparecida de Jesus<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação de Professores e Lingüística Aplicada. University of London. Professora Adjunta da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Colegiado do Curso de Letras/Cascavel/Paraná. E-mail: cidajferreira@yahoo.com.br. [www.aparecidadejesusferreira.com](http://www.aparecidadejesusferreira.com).

**RESUMO:** Discussões e pesquisas sobre igualdade, inclusão, justiça social, identidade, diversidade e práticas sociais e cidadãos estão ocorrendo globalmente, bem como, localmente. Estas discussões neste momento histórico são necessárias, pois as injustiças e desigualdades estão ocorrendo a todo o momento. Documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b) bem como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2004, 2005) tornou obrigatório no ensino básico público e privado o ensino de assuntos relacionados a pluralidade cultural, diversidade e relações étnico-raciais. Sendo assim, torna-se necessário estar discutindo questões que apontem possíveis formas de interação que sejam mais justas e igualitárias dentro e fora do sistema escolar. Os cursos de formação de professores de línguas é uma das arenas que estas temáticas podem e devem ser discutidas, para que tenhamos professores críticos e reflexivos a fim de formar cidadãos/ãs mais críticos. Esta comunicação tem a intenção de apresentar resultados de uma pesquisa que considerou à formação de professores de língua inglesa como língua estrangeira e o preparo destes professores para exercer um ensino voltado para as práticas sociais em sala de aula. A pesquisa foi embasada com os seguintes suportes teóricos: prática reflexiva (WALLACE, 1991, SCHÖN, 1983) e letramento crítico e práticas sociais (PENNYCOOK, 2001). O resultado da pesquisa demonstrou uma necessidade de se considerar à reflexão crítica nos cursos de formação de professores e cursos de formação continuada de professores de língua inglesa, desta forma tanto os professores em pré-serviço como os professores em serviço possam exercer o letramento crítico como uma forma de prática social no momento em que estiverem atuando em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores de língua inglesa, letramento crítico, prática social.

**ABSTRACT:** Discussions and research about equality, inclusion, social justice, identity, diversity, social practices and citizenship are occurring globally, as well as locally. These discussions at this historical moment are necessary, because injustices and inequalities are occurring all the time. Official documents such as National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998a, 1998b), and the Law 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2004, 2005), which made the teaching of cultural plurality, diversity and ethnic-racial relations compulsory in elementary and secondary education in state and private schools. It is now necessary to discuss possible forms of interaction that may be more just and egalitarian, inside and outside the school system. Teacher education courses are one of the arenas in which this topic can and should be discussed, so that we can have teachers who are critical and reflexive in order to educate more critical citizens. This paper presents the results of research that studied teacher education of English as a foreign language teachers and their preparation to teach social practices in the classroom. My research research took into consideration the following theoretical support: reflexive practice (WALLACE, 1991, SCHÖN, 1983) and critical literacy and social practice (PENNYCOOK, 2001). My research demonstrates the need for a critical reflection in

undergraduate courses as well as teacher development courses for EFL teachers, so that teachers in pre-service or in-service can exercise critical literacy as a form of social practice when they are teaching.

**KEY-WORDS:** English teachers education, critical literacy, social practices

## INTRODUÇÃO

A razão por focalizar meu artigo acerca do ensino de língua estrangeira e raça/etnia<sup>2</sup> leva em conta, em primeiro lugar, os Parâmetros Curriculares (PCNs) de Língua Estrangeira, que dão ênfase, em particular, ao tema *pluralidade cultural* e, dentro desta temática, raça/etnia é um assunto elencado, a ser discutido<sup>3</sup>. Em segundo lugar, considera também que a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro/2003 (BRASIL, 2005), que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, “a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’”. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão ministrados no âmbito de *todo o currículo escolar*, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2005). Em terceiro lugar, existem pesquisas feitas no Brasil e no exterior que demonstram a desigualdade em relação às questões raciais e étnicas no Brasil em relação aos afro-brasileiros (CAVALLEIRO, 2001; FERREIRA, 2004; 2006; MOITA LOPES, 2002). Finalmente, a língua estrangeira (LE) também tem a responsabilidade social de considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos (AUERBACH, 1995; FERREIRA, 2006; KUBOTA, 2002; MOITA LOPES, 2002; STARKEY & OLSER, 2001). Este artigo focaliza o preparo de professores para ensinar sobre raça/etnia nas aulas de Inglês como língua estrangeira. Inicialmente discorro acerca do contexto da pesquisa, a metodologia, e explico o referencial teórico utilizado para a análise dos dados. Em segundo lugar

<sup>2</sup> Utilizo *raça* neste texto para demarcar seu significado como socialmente e historicamente construído.

<sup>3</sup> As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Fundamental no Paraná, produzidas pela SEED (2005), também incluem temas para serem discutidos em sala, tais como: redução de desigualdade social, diversidade cultural, etc.

analiso as causas da falta de preparo do professor considerando: I) a falta de preparo na formação de professores; II) a falta de preparo com experiências do ensino de raça/etnia, e finalmente teço algumas considerações. Argumento que os cursos de formação de professores propiciam uma educação desconectada da realidade dos professores, ou seja, uma formação com base no modelo artístico/imitativo e não reflexivo (SCHÖN, 1983; WALLACE, 1991).

### O CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA

Esta pesquisa aconteceu na Cidade Verde (pseudônimo), no Sul do Brasil, onde a maioria da população é descendente de imigrantes da Alemanha, Itália e Polônia, embora nos últimos anos tenha havido uma grande migração de pessoas de outras localidades para a região. Cidade Verde, no momento da coleta dos dados em 2002 tinha 40 escolas (incluindo Ensino Fundamental e Médio), que empregavam 107 professores de Inglês como língua estrangeira, no entanto a pesquisa teve sua finalização em dezembro/2004. Deste total, 46 professores responderam a um questionário e seis destes foram meus informantes em entrevistas. Esta amostra de resultados é parcial, pois outros instrumentos de coleta foram utilizados (ver FERREIRA, 2004). Com relação às narrativas e considerações que utilizo para minha análise, somente nomeio (utilizando nomes) os professores que foram meus informantes nas entrevistas e questionários (todos os nomes utilizados são pseudônimos, para proteger a privacidade dos/as professores/as).

Para analisar a formação inicial dos professores, uso o modelo de educação profissional de Wallace. Wallace (1991, p. 6) sugere alguns modelos de educação profissional, e os modelos que utilizarei em minha análise são: modelo artístico/imitativo [*craft model*] e modelo reflexivo [*reflective model*]. Ele apresenta o modelo artístico como um modelo que valoriza o aspecto da experiência da formação do/a professor/a, mas é essencialmente estático e imitativo. Este modelo não lida satisfatoriamente com os elementos cruciais da relevância do conhecimento científico nos últimos tempos. No entanto, o mo-

delo reflexivo trabalha com a experiência direta dos/as professores/as e reavalia o conhecimento do/a professor/a em sala de aula, que provém da experiência. Wallace (1991, p.12) leva em consideração o referencial teórico do educador Schön (1983), que conceitualiza reflexão. Wallace (1991, p. 14), adaptando o conceito de Schön (1983), propõe o modelo reflexivo em que ele sugere duas dimensões de educação de professores:

- **Conhecimento recebido:** Nesta opção o professor em formação torna-se conhecedor do vocabulário do assunto a ser estudado e dos conceitos, resultados de pesquisa, teorias e habilidade que são largamente aceitas como sendo conteúdo intelectual necessário para a profissão. Sendo assim, pode ser aceito que um professor de línguas terá a habilidade (entre outras coisas) de falar a língua alvo em um razoável nível de fluência, de organizar grupos em pares, de ler um simples transcrição fonética, de estar familiarizado com certos termos gramaticais e assim por diante.
- **Conhecimento experiencial:** nesta modalidade o professor em formação terá desenvolvido o conhecimento em ação por prática da profissão, e terá tido a oportunidade de refletir sobre aquele conhecimento em ação (WALLACE, 1991, p. 14-15).

Wallace (1991) analisou a prática reflexiva de professores/as na área de ensino de línguas utilizando os conceitos de Schön (1983). Em recente estudo, Milner (2003, p. 175) considera a reflexão de raça nos cursos de educação de professores também usando o conceito de Schön, ele aponta que:

Reflexão de raça pode ser vista como uma forma de descobrir crenças imperceptíveis, percepções, e experiências, especialmente onde raça é vista como uma preocupação. A reflexão pode ser um processo para entender valores ocultos, colocações, preconceitos, e crenças que não eram anteriormente pensadas pelo/a professor/a [...]. (MILNER, 2003, p. 175).

Tanto Wallace quanto Milner mostram-nos o conceito de prática reflexiva na tentativa de entender a forma como a prática reflexiva pode colaborar para que os professores pen-

sem criticamente acerca da sua própria prática. Considero também a discussão do letramento crítico e práticas sociais, pois para este estudo tais conceitos são importantes, porque de acordo com Pennycook (2001), o letramento crítico deve ser visto como um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social. O letramento crítico é também entendido como uma ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico em que o aluno se insere. Pennycook (2001, p. 78), argumenta que o estudo sobre o contexto social tem a possibilidade de proporcionar a compreensão de como o letramento está relacionado com poder, diferença e desigualdade. Sendo assim, este artigo pretende também mostrar como os cursos de formação de professores de língua inglesa podem colaborar para que os futuros professores tenham uma formação que inclua o discurso das diferenças de uma forma reflexiva e crítica e não exclua os diferentes. Na próxima seção examinarei a relevância dos modelos artístico/imitativo e reflexivo para os cursos de formação de professores nas análises que faço das contribuições dos professores. As falas dos professores foram divididas entre: (i) falta de preparo: formação de professores, e (ii) falta de preparo: experiências dos professores em ensinar raça/etnia.

### FALTA DE PREPARO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção propicio evidências para mostrar à formação que professores/as tiveram em um curso de graduação guiado por habilidades gramaticais, porque os professores não tiveram uma formação crítico-reflexiva, como demonstram os dados dessa pesquisa. Este fator conduziu-os sentirem não preparados para ensinar acerca da questão raça/etnia. É importante entender a dinâmica dos cursos de formação de professores de Inglês como Língua Estrangeira (LE). Pennycook, em sua discussão acerca da educação de professores de Inglês como LE, afirma que:

[...] muito do que é lido sobre TESOL<sup>4</sup> e lingüística aplicada, ou ouvido acerca das aulas de formação de professores, tende a

<sup>4</sup> TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages.

visualizar as salas de aula como caixas fechadas. Eu gostaria de considerar uma visão alternativa – que em salas de aula, tanto dentro delas quanto em seu relacionamento com o mundo além das paredes, são espaços socialmente e culturalmente complexos. (PENNYCOOK, 2000, p. 89).

Os comentários de Pennycook são iluminadores porque eles relatam à visão dos professores de sua própria formação de professores em seus cursos de graduação. É um assunto com o qual inicio a análise abaixo. Apesar dos comentários de Pennycook se referirem ao TESOL em um contexto internacional, pesquisadores no Brasil têm frequentemente chegado à mesma conclusão (FERREIRA, 2002; GIMENEZ, 1994; 2003; MOITA LOPES, 2002).

Todos os professores incluídos em minha pesquisa eram graduados em Letras Português/Inglês. De 46 professores, 45 graduaram-se antes da discussão dos PCNs, que iniciou em 1994, no entanto sua implementação iniciou-se em 1998. Embora quase metade dos que responderam ao questionário (41 por cento) admitisse que seus cursos de graduação influenciaram suas práticas em termos de ensino, mais de dois terços (71 por cento) dos professores consideraram que seus cursos de graduação não lhes ofereceu uma graduação que os fizesse pensar criticamente. Além do mais, mais de dois terços (70 por cento) respondeu que eles/as não se sentem preparados para ensinar a temática da pluralidade cultural (raça/etnia). Pesquisas conduzidas no Brasil e no exterior confirmam meus resultados (CAVALLEIRO, 2001; GILLBORN, 1995; MOITA LOPES, 2002; SILVA). A partir dos relatos dos professores/as é possível perceber suas opiniões acerca dos seus cursos de graduação. Alguns professores/as afirmaram que seu curso de graduação foi inadequado, não propiciando conhecimento suficiente em língua inglesa, que é o seu objeto de graduação:

“Eu acho que minha graduação na universidade não preencheu as minhas necessidades em termos de língua inglesa e portuguesa (...)” (Barbara, entrevista).

Um outro aspecto apontado pelos professores foi relativo à quantidade de aulas que eles tiveram. No caso específico de Fábria, ela questionou se a universidade em que estudou melho-

rou desde que ela se graduou. Suas dúvidas parecem estar relacionadas com o seu próprio julgamento de falta de conhecimento dos professores que a ensinaram em seu curso de graduação:

“No meu curso de graduação as aulas de inglês que nós tivemos foram mínimas. Eu não sei se eles melhoraram agora, mas naquele tempo nós não tínhamos professores que realmente sabiam como ensinar a língua inglesa.” (Fábia, entrevista).

“Meu curso de graduação foi deficiente. Não havia oportunidades para praticar a oralidade. O curso de graduação era somente cópia de regras gramaticais, e mesmo isto foi feito mal.” (Daniel, questionário).

Alguns professores/as foram cépticos acerca de como não foi possível ser reflexivo e analítico com o curso que tiveram. Algumas de suas reflexões dão à impressão de um curso de formação de professores que tinha o modelo de conhecimento artístico/imitativo [*craft model*].

“Em 1987 nós costumávamos estudar muito gramática, e o material que nós tínhamos que preparar para nossa prática de ensino não era analítico. O material que nós preparávamos para prática de ensino era muito manual, tais como marionetes.” (Cármem, entrevista).

A falta de visão crítica parece estar enfatizada nas afirmações a seguir:

“Minha graduação foi baseada em gramática e tradicional.” (Ame, entrevista).

“Meu curso de graduação não nos ensinou sobre a importância de se ensinar de forma interdisciplinar unindo as habilidades tais como ouvir, falar a uma forma crítica de ensinar.” (Ame, questionário).

Alguns outros professores deixam claro que seu curso de graduação não cedeu espaço para discussão de interação e não conduziu à reflexão. Isto é muito presente nos extratos abaixo:

“Eu terminei o meu curso de graduação há muito tempo atrás. Nossas salas de aulas eram enormes, com muitos alunos. Nós aprendemos somente gramática e tradução. Não nos foi dada à oportunidade de criar e discutir a língua e porque nós estávamos ensinando e para quem.” (Elisa, questionário).

“No meu curso de graduação, os assuntos não eram amplamente discutidos. Isto foi há 15 anos atrás. Foi baseado em gramática, nós não tivemos nenhum seminário.” (Elisa, entrevista).

Parece que estas considerações que os/as professores/as fizeram acerca da sua graduação podem ter influenciado na forma como eles/as entendem pluralidade cultural, e, conseqüentemente, raça/etnia. A impressão adquirida dos relatos de Ame, Fábria, Bárbara, Carmém, Elisa e Daniel é que seus cursos de graduação foram conduzidos com uma forma tradicional de ensino de línguas, baseada em tradução e gramática, ou seja, um conhecimento de educação que se relaciona com o modelo artístico/imitativo como foi exemplificado por Wallace (1991) e também Milner (2003). Isto pode indicar que a prática dos professores seguirá o mesmo padrão que eles/as obtiveram/aprenderam nos seus cursos de graduação.

No contexto brasileiro, Cavalcanti (1999) afirma que os cursos de graduação em Letras enfatizam o desenvolvimento da competência lingüística do futuro professor de Inglês como língua estrangeira, em detrimento da prática pedagógica.

De acordo com a minha amostra, Daniel parece ter uma visão diferente dos demais acerca do seu curso de graduação. Ele acredita que seu curso de graduação lhe possibilitou pensar criticamente, porque, na sua opinião, seu curso foi reflexivo e relacionava teoria e prática:

“Nós tivemos aulas reflexivas sobre teoria e prática pedagógica.”  
(Daniel, questionário).

Apesar de Daniel considerar que sua graduação foi reflexiva, ele também afirma que:

“Meus professores na universidade não tinham nenhuma preocupação sobre ensinar assuntos relacionados a questões raciais e étnicas. Eu era o único estudante negro na sala de aula. Entretanto, não havia necessidade para que todos discutissem o assunto, eu sabia que poucos negros tinham acesso à universidade.” (Daniel, entrevista).

Apesar de Daniel ter comentado que seu curso foi reflexivo, mas que não o ajudou a refletir na necessidade de discutir acerca da questão racial e étnica, Daniel afirma que ele não discutiu assuntos relacionados à raça/etnia em seu curso. Ele sente que não foi discutido porque ele era o único aluno negro em sala, e conseqüentemente este assunto não era enfatizado porque todos os seus colegas eram brancos. A

visão de Daniel parece também estar de acordo com a experiência de López (2003, p. 70, ver tb. LADSON-BILLINGS, 1998), no momento em que trabalhava com Teoria Racial Crítica, quando ele estava ensinando professores em serviço acerca de uma seção especial sobre diversidade nos Estados Unidos. Ele foi interrompido por uma mulher branca diretora de uma escola de classe média, que declarou:

[...] Eu venho de um distrito bem homogêneo. Todos os meus alunos são basicamente brancos. Nós nunca tivemos nenhuma diversidade no meu distrito e nós provavelmente nunca teremos nenhuma diversidade também. Quando é que nós mudaremos para os assuntos mais importantes? (LÓPEZ, 2003, p. 70).

Apesar de que ambos, Daniel e a diretora da escola, citados acima, parecem sentir que não há necessidade de professores discutirem acerca do tópico de racismo em uma comunidade homogênea, eu argumentaria que assuntos relacionados à raça/etnia e branquitude [*whiteness*]<sup>5</sup> necessitam ser discutidos mesmo que não haja uma maioria de afros-descendentes em sala de aula ou na comunidade. Professores necessitam saber como racismo institucional<sup>6</sup> opera dentro das escolas. Parece que o relato acima, propiciado pelos professores, também confirma, o que ocorreu no contexto dos Estados Unidos. Ladson-Billings afirma que:

Muitos professores colocam que seus cursos preparatórios de pré-serviço fazem muito pouco ou nada para prepará-los para a diversidade de sala de aula de hoje em dia. (LADSON-BILLINGS, 2000, p. 208, tradução minha).

<sup>5</sup> Branquitude ou *whiteness* “se define como uma consciência silenciada ‘quase’ incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito” (p. 11) . (ROSSATO & GESSER, 2001).

<sup>6</sup> De acordo com Macpherson, Racismo institucional “consiste de uma falha coletiva das organizações de propiciar um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa da sua cor, cultura ou origem étnica. Isto pode ser visto e detectado em processos, atitudes e comportamentos que somam para discriminação através de preconceito inconsciente, ignorância, irreflexão, negligência, e estereótipo racista que colocam em desvantagem pessoas de minorias étnicas” (p. 321). (MACPHERSON, 1999).

As respostas dos professores sugerem que seus cursos de graduação foram baseados em um modelo de educação artístico/imitativo [*craft knowledge*]. Por conta disto, sugeriria que a afirmação de Milner (2003) é particularmente relevante quando o mesmo menciona que deveria ser dedicada atenção para uma reflexão racial se nós vamos pensar efetivamente acerca de preparar os/as professores/as em pré-serviço a ensinar em um contexto racial diverso. Esta necessidade de engajamento é crucial, porque nas narrativas dos professores ficou claro que seus cursos de graduação não lhes propiciaram uma educação voltada para a diversidade em termos de raça/etnia. Por esta razão, discussões que reflitam acerca de raça/etnia nos cursos de formação de professores são essenciais. A Teoria Racial Crítica pode trazer uma contribuição para os cursos de graduação, pois usa de reflexão como um meio de implementar uma educação anti-racista. Desta forma, sugere que, através da reflexão, é possível ter um curso de formação de professores que esteja atento às questões de desigualdade que ocorrem com estudantes afro-descendentes dentro do sistema escolar.

### **FALTA DE PREPARO: EXPERIÊNCIAS EM ENSINAR RAÇA/ETNIA**

[...] embora a formação de professores seja somente uma parte do sistema, ela tem uma função crucial na reprodução ou reconstrução das atitudes e compreensão do estudante-professor, que futuramente será refletida em suas escolas e práticas em salas de aula. (SIRAJ-BLATCFORD, 1993, p. 7).

As considerações que serão apresentadas abaixo mostram o que os/as professores/as tentaram ensinar em sala de aula assuntos relacionados à raça/etnia, e isso reflete a forma como eles/as foram preparados para ensinar, por seus cursos de graduação. Eu examino a falta de preparo dos professores para ensinar raça/etnia, considerando as dificuldades percebidas no momento em que eles/as colocaram em prática o que eles/as aprenderam. É esperado dos professores/as que ensinem transversalmente temas que constam nos PCNs (BRASIL, 1998), bem como a Lei 10639/2003. Nos questionários que foram enviados aos professores/as, decidi subdividir o tema da

pluralidade cultural em subtemas, para que assim pudesse estar certa de quais aspectos os/as professores/as consideraram com seus alunos. De acordo com o meu *corpus*, os/as professores/as têm maior preferência em ensinar temas como meio ambiente, cultura inglesa, saúde, trabalho e ética. Temas como religião, orientação sexual, gênero e raça/etnia são os menos abordados. Estes resultados são também confirmados por outros pesquisadores em outros contextos (AUERBACH, 2000), talvez indicando a dificuldade que os/as professores/as sentem em enfrentar tais temáticas em sala de aula. Na temática raça/etnia, de 46 professores/as pesquisados/as, um quarto disse que eles/as tinham ensinado este tema em sala. Os aspectos que os/as professores/as afirmaram ter ensinado foram:

- Cultura, língua, grupos étnicos, formas de cumprimento, moeda, palavras cognatas; diferentes aspectos culturais; festivais de diferentes nações, Halloween; pessoas de diversos países que são famosos no exterior; Contribuição de afro-americanos para a sociedade Norte Americana; texto sobre Martin Luther King, Abraham Lincoln – Norte-Americanos negros e sua luta por igualdade; preconceito.

De acordo com as respostas acima, alguns dos/as professores/as que trabalharam com temas sobre raça/etnia relacionaram suas aulas aos ícones discutidos em livros didáticos de Inglês. Os ícones nos exemplos dados são relacionados com os Estados Unidos, porque os professores de Inglês como LE no Brasil tendem a preferir ilustrar suas aulas com exemplos dos Estados Unidos ou da Gra-Bretanhã<sup>7</sup>. Entretanto, Kincheloe & Steinberg (1997) questionaram a prática do uso de personalidades negras [*black*] para ensinar história no contexto dos Estados Unidos:

<sup>7</sup> Moita Lopes (1996, p. 53) mostra exemplos de pesquisa com professores/as de inglês como língua estrangeira no Brasil. Para ilustrar suas aulas os/as professores/as fazem referência a: USA (47 por cento), Inglaterra (22 por cento) e Brasil (31 por cento). Os/as professores/as no exemplo dado por Moita Lopes (1996, p. 53-54), também afirmam que o inglês que eles/as ensinam está relacionado ao inglês norte americano (70 por cento) e inglês britânico (30 por cento).

Quando a história de não brancos é ensinada sem um perfil crítico, estudantes ganham pouco conhecimento dentro dos diferentes problemas enfrentados pelas pessoas em sua história cultural e como estes problemas afetam a história em geral. A história dos negros [*black history*], por exemplo, tem freqüentemente sido representada nos currículos como uma série de eventos isolados [...] Martin Luther King Jr. como um líder descontextualizado movimento dos direitos civis. (KINCHELOE & STEINBERG, 1997, p. 231-232).

A citação acima tem também implicações para a prática de ensino relacionada com as experiências negras no Brasil. Os aspectos que os/as professores/as disseram que ensinaram em relação às questões raciais/étnicas foram relacionados aos aspectos culturais. No entanto, há várias formas em que os/as professores/as podem, sem intenção, promover formas de imperialismo cultural<sup>8</sup>. Um exemplo de imperialismo cultural neste contexto poderia ser o fato, por exemplo, de professores de Inglês no Brasil, no Ensino Fundamental e Médio, estarem geralmente preocupados em ensinar sobre a cultura dos países que falam Inglês como primeira língua (MOITA LOPES, 1996). Embora isto seja feito de forma bem intencionada, pode conduzir para problemas, porque professores/as podem tender a ensinar usando clichês ou símbolos estereotipados de cultura, tais como: *Halloween*, chá das cinco Inglês [*English five o'clock tea*], Dia de Ação de Graças [*Thanksgiving*] e assim por diante.

Minha discussão aqui é mostrar que, embora professores/as freqüentemente bem intencionados/as pretendem ensinar sobre a questão racial/étnica, os exemplos que eles/as usaram em sala de aula não foram freqüentemente trazidos como uma perspectiva da realidade brasileira, ou seja, por exemplo, não foram citados líderes negros brasileiros. O que poderia estar implícito em suas aulas é que mudanças sociais podem acontecer em outros países, mas não no Brasil, além de não identificar o Brasil com problemas de ordem racial, tais como preconceito e racismo.

É claro que é importante ter uma consciência da cultura de outros países, principalmente porque o que está sendo

<sup>8</sup> Ver (CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992).

discutido aqui é o ensino de Inglês como língua estrangeira. Entretanto, isto não significa que os/as professores/as usem significativa parte das suas aulas celebrando aspectos culturais de um país específico. Estudantes no Brasil precisam aprender Inglês como língua internacional para que assim possam falar, ler, entender e escrever para o mundo – pessoas de todas as culturas. Por exemplo, pode ser considerado mais apropriado ensinar o papel internacional cultural de Inglês de uma forma crítica, como sugerida acima por Pennycook (2001) sobre letramento crítico e práticas sociais, e prestar mais atenção às necessidades locais do Brasil, para que assim os estudantes se tornem mais informados e estejam aptos a refletir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo argumentei que os cursos de formação de professores propiciam uma educação desconectada da realidade dos professores, ou seja, uma formação com base no modelo artístico/imitativo e não reflexivo. Examinei o preparo de ensinar acerca da pluralidade cultural (raça/etnia) dos professores/as de Língua Inglesa. Esta pesquisa identificou vários fatores que influenciam a falta de preparação de professores/as em ensinar pluralidade cultural (raça/etnia).

Um dos fatores que pode ser considerado como uma influência negativa é a falta de preparo que os professores têm nos seus cursos de formação em pré-serviço. Ficou claro que os cursos de pré-serviço não os prepararam para trabalhar com uma população multiétnica ou um ambiente diverso. A maioria dos cursos em pré-serviço dos meus informantes teve como objetivo principal habilidades, o que não permitiu muito espaço para reflexão. Um outro fator é que aqueles/as professores/as que tentaram ensinar a temática raça/etnia não usaram estratégias anti-racistas (que desconstruíssem o racismo). Os resultados indicam que os professores/as não foram instrumentalizados para se utilizar do letramento crítico e conseqüentemente propiciarem aos seus alunos a verem o aprendizado de línguas estrangeiras (inglês) como um instrumento para a prática social.

## REFERÊNCIAS

AUERBACH, Elsa Roberts. The Politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). **Power and Inequality in Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 9-33.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Área de Línguas e Códigos e suas Tecnologias. O Conhecimento em Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Lei No. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**. MEC. Brasília. 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer No. CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Brasília. 10/03/2004.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford UP, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, p. 141-160.

CORACINI, Maria José R. Faria. O Professor de Línguas: Repetidor ou Educador? In: (Ed.). Trabalho apresentado no I Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. Florianópolis: 28 - 30 de novembro de 1996: In Leffa, Vilson J. (Compilador). **TELA (Textos em Lingüística Aplicada)**, congressos, [CD-ROM]. Pelotas: Educat., 2000.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian Schools: A study of EFL teachers**. London, PhD thesis. University of London - Institute of Education. 2004. 325 p.

\_\_\_\_\_. A Competência Lingüística Comunicativa Oral na Formação dos Acadêmicos do Curso de Letras Língua Inglesa, Representados por 2 Alunas: Estudo de Caso (2001). Dissertação de Mestrado. UNESP/Araraquara. In: PEREIRA, M. C. & COSTA,

R. V. (Ed.). **L.A. & Letras Virtuais**. [CD-ROM]. Cascavel. Edunioeste/UnioesteNet. 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino**. Cascavel, Pr: Coluna do Saber, 2006.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GIMENEZ, Telma. **Learners becoming teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Lancaster. PhD Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Lancaster University, 1994.

KINCHELOE, Joe L. & STEINBERG, Shirley R. **Changing multiculturalism**. Buckingham: Open UP, 1997.

KUBOTA, Ryuko. (Un) Raveling Racism in a Nice Field Like TESOL. **Tesol Quarterly**, v. 36, n. 1, p. 84-92. 2002.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **Qualitative studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 17-24. 1998.

\_\_\_\_\_. Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 206-214. 2000.

MACPHERSON, WILLIAM. **The Stephen Lawrence Inquiry: report of an inquiry by Sir Willian Macperson**. London: Stationery Office, 1999.

MILNER, Richard H. Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts: History, Meanings, and Methods in Teaching. **Theory into Practice**, v. 42, n. 3, p. 173-180. 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Lingüística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de Ensino Aprendizagem de Línguas**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. The social politics and cultural politics of language classrooms. In: HALL, JOAN KELLY & EGGINGTON, WILLIAM (Ed.). **The sociopolitics of English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

\_\_\_\_\_. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA, 2001.

\_\_\_\_\_. **The cultural politics of English as an international language.** London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

ROSSATO, Cesar & GESSER, Verônica. A experiência da branquidade diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, ELIANE (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 11-37.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: How Professionals think in action.** London: Arena, 1983.

SEED. **Diretrizes Curriculares: Da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. Ensino Fundamental - Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba - Paraná: SEED - Secretaria do Estado de Educação - PR, 2005.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. Reproduction or Reconstruction? Towards Equality in Teacher Education: An Introduction. In: SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Ed.). **'Race', gender and the education of teachers.** Buckingham: Open University Press, 1993, p. 3-9.

STARKEY, Hugh & OSLER, Audrey. Language learning and anti-racism: some pedagogical challenges. **The Curriculum Journal**, v. 12, n. 3, p. 313-329. 2001.

WALLACE, Michael J. **Training foreign language teachers: a reflective approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTA LÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:

[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)